Synthèse de lecture à partir de l'article de Elisabeth Nonnon (Lille 3 – IUFM)

« Des situations pour la verbalisation - Difficultés à dire et travail de l'énonciation »
paru dans Repères INRP n°24-25 – 2001-2002 « Enseigner l'oral »

En quoi les pratiques orales constituent un travail, pour les élèves comme pour les enseignants ?

Les obstacles

- La pratique de l'oral n'est pas un apprentissage **spécifique** de l'école, sauf dans les petites classes et en FLE.
- La pratique déjà mise en œuvre dans les situations extra-scolaires
- Et dans les situations scolaires, DNL
- Dimension **collective** et **individuelle**
- Dévoreur de temps ?
- Les élèves eux-mêmes considèrent rarement l'oral comme un travail

Il est donc nécessaire de lui donner le « statut » de travail

- Définir : **objectifs, objets d'apprentissage, progressions, évaluation, au même titre que l'écrit.**
- **Délimiter des temps** pour développer les pratiques
- Elaborer des **séquences organisées** (sur un temps relativement court)
- **Etudier des formes codifiées** : présentation d'exposé, débat régulé, compte-rendu, qui permettent **l'observation et l'analyse d'une forme « achevée », la formulation de règles, le réinvestissement régulier …**

Mais au-delà des formes codifiées, l'enseignant vise l'enrichissement (variété – complexité) des pratiques de langage dans les situations courantes de la vie de classe

On peut alors parler d'approche « extensive » de l'oral :

- **elle s'appuie sur les conduites verbales ordinaires**, en situation d'apprentissage (occasions à provoquer, à systématiser, pour susciter la verbalisation)
- elle prend en compte **le degré de développement langagier de l'enfant**
- elle permet **la reprise fréquente**, et la variation
- Elle suppose d'être capable de cerner quand les situations peuvent donner lieu à un apprentissage, une amélioration
- Elle doit correspondre à des tâches plus ou moins difficiles

L'oral est toujours présent dans la classe :

- Formulation des élèves, reprise par l'enseignant sous forme de correction,
- Apport lexical
- **Construction collective de procédures, de compte-rendu, de démarches, de projets …**
- **Recherche de critères d'évaluation, de règles à respecter …**

Quand la parole rencontre la résistance du langage : où se trouvent les points de résistance ?

- Quand il y a difficulté à dire,
- quand il y a difficulté à établir l'intercompréhensionquand l'élève n'a pas de solution toute prête, pas de modèle à imiter, Dès qu'on parle de contenus **non familiers**

- Quand on parle **autrement** de contenus familiers

Avoir à sa portée les outils langagiers pour dire

L'univers de référence et **l'énonciation** :
construire un objet de discours commun, à partir d'univers de référence et de représentations hétérogènes. **Le langage = le moyen de mettre le monde en mots**

- L'oral ne peut, comme l'écrit, effacer ses traces d'élaboration
- L'étude des enregistrements des énonciations orales montre le discours se construisant, les ajustements et corrections en train de se faire (stratégies)
- A partir d'un même thème nombreux choix possibles
- Mais quand un choix est opéré, il conditionne toute la suite du propos

Des situations-problème pour la référenciation
- Différence entre langage référentiel partagé, et langage construisant une référence
- les usages contextuels du langage : **désigner, nommer, décrire …**

Le langage doit construire une référence absente, car passée, possible, transmise de façon décontextualisée (cf le cours d'histoire)
- Il faut alors recourir à des moyens linguistiques pour lui donner chair
- La nécessité de faire référence à .. ; sans pouvoir montrer suscite des moyens linguistiques complexes : expansions du nom, comparaisons, mise en opposition …

Autre variable
Le degré de connivence entre interlocuteurs
Le **partage d'une culture commune permet une économie de moyens** (exemple dans la famille, le jeune enfant) Forte coopération de l'adulte

Quand il y a écart, les connaissances partagées ne sont plus exactement identiques, la coopération de l'interlocuteur devient moindre, oblige à évaluer le terrain commun, et prendre en charge davantage d'opérations.
C'est un moyen pour complexifier une tâche courante en classe (par exemple « compte-rendu », « récit d'expérience », en faisant appel à des interlocuteurs n'ayant pas partagé l'expérience ou ne connaissant pas le sujet.

Les points d'appui : la tâche peut devenir en partie routinière si tous les éléments sont connus
Les éléments sont bien identifiés, on dispose des termes pour nommer les éléments et les relations.
Sur le plan de la structure du discours, l'enfant dispose de scripts ou de matrice textuelle …
- On obtient un langage clair et cohérent

Mais une tâche relativement bien balisée peut aussi, si on change le contenu à exposer, si on change une caractéristique du référent, engager une modification du discours, et devient une situation problème.

Explorer et systématiser les situations de production qui font « problème »

- Dire l'espace (exemple : comment faire un nœud, indiquer un itinéraire …)

- Un récit à plusieurs actants : difficulté très différente selon qu'on suit un personnage unique dans un discours linéaire, ou un récit à plusieurs personnages poursuivant des buts différents et simultanés. Dans le premier cas, succession des actions, relations de cause/conséquences exprimées dans cet ordre …

Dans le second cas, expression de la simultanéité, pluralité des espaces, buts différents qui s'entrecroisent, points de vue différents … obligent à un travail linguistique complexe.

- Expliquer une règle du jeu. Si on a donné les caractéristiques du genre, et les moyens linguistiques, la difficulté évolue selon le nombre de joueurs, les actions simultanées ou non, l'expression des choix stratégiques …

- La même difficulté peut être reportée sur des activités courantes, par exemple pour un exposé : si l'on doit coordonner les informations de plusieurs sources, évoquer un point qui touche à plusieurs domaines, ou donner différents points de vue.

- Enonciation : est-ce que le locuteur est impliqué ou non dans la situation à laquelle il fait référence ? (choix d'une perspective, d'un point de vue)
Exemple, toujours dans le jeu : même si les enfants possèdent le lexique : (les adversaires, l'équipe adverse, les autres …), il leur faut se situer par rapport à d'autres participants, ce qui implique une plus grande abstraction de la tâche.
La solution de facilité est de s'impliquer dans l'action décrite, réintroduire le « je » ou le « nous, on ». La difficulté est d'adopter une vision d'ensemble, surplombante.

- A partir de quel point de repère organiser *la présentation d'un projet* qui se déroule sur une longue période ? la question renvoie à des activités langagières courantes en classe : raconter une sortie, une procédure de fabrication, rapporter une histoire entendue …
Raconter le projet dans lequel la classe est impliquée demande de faire référence à une durée longue : le passé (ce qui est déjà fait), le présent, ce qu'on est entrain de faire, les activités prévues et à leur finalité, à la réalisation finale, d'évoquer les divers lieux d'action, les relations de cause/conséquence, buts et intentions, entre les différentes activités réalisées ou à réaliser….
Opération intellectuelle : choisir un point de repère temporel pour ancrer le déroulement. (« On part de quoi, par quoi on commence ? »
Tendance naturelle : commencer par la réalisation finale, le but. Mais alors il faut ensuite « remonter le temps » … difficile !
Mais aussi :

- Expliquer le projet dans son ensemble : vision surplombante, décentration
- ou bien s'impliquer en tant que centre subjectif du projet. C'est la tendance « primitive »

Difficultés :
- obstacles linguistiques liés à la polysémie de certains mots : ex « théâtre »
- Difficultés liées à la progression thématique et aux termes de reprise
- Difficulté à coordonner les points de vue
- Introduction du discours rapporté

« La représentation d'un projet si complexe constitue pour tous un référent-problème pour la verbalisation, une tâche langagière dont les spécificités peuvent être décrites par rapport à d'autres tâches de compte rendu, et pour laquelle on peut anticiper, à partir des contraintes qu'elle offre, un certain nombre de difficultés à surmonter, de stratégies des élèves, et un éventail probable de ressources linguistiques qu'ils vont devoir mobiliser. »

Dans la construction des phrases aussi, il s'opère des choix lexicaux et syntaxiques.

- L'ordre d'énonciation dans l'utilisation de la subordonnée- Mobilité de la subordonnée (par ex subordonnée de temps) - Difficile de s'engager à contre-courant de l'ordre chronologique

Utilisation d'un terme abstrait, plus facile en 2e partie de phrase, qu'en tête de phrase (tendance à mettre en tête de phrase un sujet animé).
Certaines choses à dire, même minuscules, constituent des obstacles qui nécessitent des tâtonnements, des reprises, pour accéder à une formulation stabilisée.

– Introduire des variables pour susciter des tâches langagières dans les situations
Variables liées au référent : animé/inanimé - Familier/nouveau ou peu familier

- La décontextualiation – décentration - (sans l'appui d'images ou de référent commun partagé)
Dans les DNL : observation, mise en mots et en phrases, récit linéaire, puis décrochage temporel et généralisation.

- La mise en relation

- Passer d'un langage descriptif (narration d'actions) à un langage analytique et relationnel
- Orienter le travail vers les démarches comparatives, analytiques, problématiques (à partir de plusieurs objets au lieu d'un seul, en choisissant un référent plus ou moins complexe sur le plan des relations)Par exemple : quel jeu expliquer ? (plusieurs joueurs, stratégie …)
- Quel article de journal privilégier ? (événement à cause multiples…)
- Quelle fabrication expliquer (recette ou mode d'emploi complexe)
- Encourager l'expression des relations (liens logiques : causalité, finalité, intention et stratégie, alternative, comparaison, hypothèses …)

- La complexification de la tâche peut être planifiée ou s'improviser dans le cours d'un échange quand on s'aperçoit qu'on est dans une routine et non un vrai travail langagier.
Moduler la difficulté : si énoncé complexe sur l'axe de la relation, alléger celui de la décontextualisation (revenir au « je »)

Quand on a décelé une situation-problème, il est indispensable de faire suivre l'activité orale d'une activité de langue, qui permette de construire des outils langagiers manquants.

CONCLUSION
« Devant des obstacles de ce type (à la fois sur le plan de la verbalisation de mises en relation complexes et sur celui du passage du particulier, même hypothétique, à des essais de décontextualisation et de généralisation), **le langage peut paraitre régresser, se disloquer. Mais ces tentatives marquent l'entrée dans un autre jeu de langage, plus coûteux sur le plan du travail énonciatif, et elles correspondent à un risque pris dans la prise de parole.**
Qu'il s'y apprenne quelque chose de durable et de stable est difficilement évaluable. **Ce qui est indéniable, en revanche, est qu'il s'agit d'un travail intense, qui se propage d'un élève à l'autre dans le groupe, même si c'est avec des rythmes différents d'appropriation du problème et des solutions essayées. On ne peut pas, dans les situations d'apprentissage, gagner sur tous les plans. Être aussi exigeant sur le travail énonciatif suppose d'accepter une régression concernant la fluidité et l'aisance**. »